Institut Universitaire de Formation des Maîtres
De l'académie d'Aix-Marseille
Site d'Aix-en-Provence

Année universitaire 2005/2006

MEMOIRE PROFESSIONNEL

CONSTRUIRE L'ORTHOGRAPHE À PARTIR DES PRODUCTIONS D'ÉCRITS

Présenté par : VAUTHERIN Marie et VICENTE Corinne

PE 2, GFP 04 et 05

Sous la direction de : GUIGUE Evelyne

Soutenu le : 04 mai 2006

SOMMAIRE

Introduction……...…1

PARTIE THEORIQUE

1. Un peu d'histoire pour comprendre…….....3
2. 1.1. Comment les systèmes d'écriture codent-ils la langue ?.....5
   1.2. La phonétique impossible : du latin au français……..……..5
      1.2.1. Où sont les difficultés ?.....5
      1.2.2. D'où viennent les difficultés ?.....6

2. Qu'est – ce que l'orthographe ?.....6
   2.1. Définitions……..…...6
   2.2. Une analyse pertinente sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer : le plurisystème de Catach……..7
      2.2.1. Le système phonogrammique…….…7
      2.2.2. Le système morphogrammique……...8
      2.2.3. Le système logogrammique…….…9

3. Comment nos élèves procèdent-ils pour écrire des mots ?.....9
   3.1. La réalisation…….....9
   3.2. La révision……..…10

4. Les textes officiels 11
5. Une démarche d'apprentissage à adopter ……..…12

PARTIE PRATIQUE

1. Les principes de l'enseignement orthographique……..14
   1.1. Liaison de l'orthographe avec les autres disciplines du français……..……14
   1.2. La grille typoplogique des erreurs de Nina Catach……..…..14

2. Projet : former des élèves « détectives » dans la recherche de leurs erreurs…….…15
   2.1. Recenser les erreurs : partir d'un diagnostic orthographique……....16
   2.2. Séance 1 : découverte des types d'erreurs…….……....18
   2.3. Séance 2 : coder et corriger les erreurs de Vocabulaire…..……...20
   2.4. Créer une fiche méthodologique pour utiliser efficacement le Bescherelle……...21

3. Prolongements……..23
   3.1. Utiliser la grille pour mieux se corriger…….…23
   3.2. Comprendre et utiliser toutes les entrées dans le dictionnaire ……..24
   3.3. Bescherelle et Dictionnaire ……...25

Conclusion……....26

Annexes……....27

INTRODUCTION

La récente enquête du collectif Sauver les lettres met une nouvelle fois l'accent sur la baisse du niveau en orthographe. Ainsi, le niveau de dictée de bien des adolescents serait très faible, et la situation se serait aggravée de façon spectaculaire en à peine 5 ans.
Comme le rappelle le sous-directeur des enseignements et des formations à la Direction de l'enseignement scolaire (Desco) : « le fait que les élèves ont des difficultés avec l'orthographe n'est pas vraiment une nouveauté ».

En fait, les causes les plus décisives du marasme orthographique sont plus sociologiques que linguistiques ou didactiques. L'école de la IVe République et même celle de la IIIe pouvait espérer satisfaire une société dont les attentes étaient moins complexes que celles de notre époque. L'orthographe pouvait occuper le centre des préoccupations, et les instituteurs passer des heures à entraîner leurs élèves à éviter les pièges de l'orthographe française. Cela semble aujourd'hui bien plus difficile. Par ailleurs, la liste des demandes faites à l'école tend à s'allonger sans cesse, ce qui ne permet plus aux enseignants de passer autant de temps à dicter des textes ou à enseigner la grammaire et l'orthographe. Et le feraient-ils qu'ils se heurteraient à l'impatience d'enfants dont la grande majorité ne voit plus l'intérêt de passer des heures sur l'accord du participe passé.

Faut-il pour autant renoncer à enseigner l'orthographe ? Certainement pas. Mais plutôt que de prôner le retour aux bonnes vieilles méthodes, il faudrait au contraire essayer d'adapter la pédagogie aux mentalités nouvelles. Entre un enseignement classique de l'orthographe, qui parie sur l'apprentissage des règles de grammaire, et une observation des faits orthographiques, il existe une troisième voie, résolument centrée sur des activités métalinguistiques, en situation. Il en découle par exemple que l'apprentissage des règles tel qu'on le concevait voici quelques années n'a jamais permis à lui seul la maîtrise de l'orthographe. Un apprentissage trop exclusivement centré sur la seule orthographe a en outre toute les chances de se solder par une spécialisation stratégique. Ainsi, certains enfants « bons » en dictée continuent de commettre des erreurs dans des situations de production écrite qui nécessitent la gestion concomitante de processus non orthographiques.

La didactique de l'orthographe est loin d'avoir épuisé toutes ses ressources mais, ici comme ailleurs, les solutions ne sont pas éternelles : elles doivent être réinventées et remises au goût du jour. Il serait donc grand temps de ne plus pleurer sur l'orthographe mais de s'interroger sur l'inadéquation d'un outil inchangé depuis des siècles.

Un des objectifs de l'école primaire est de permettre aux élèves d'écrire un texte sans erreur. ***Comment arriver à cet objectif, compte – tenu des difficultés ? Quelles pratiques pédagogiques peuvent être exploitées ? Quelle méthode pour répondre aux besoins des élèves ?***

C'est en étant confrontées, cette année en Stage en responsabilité à des productions d'écrit incompréhensibles car chargées d'erreurs de tous types que nous avons choisi de nous intéresser à ce sujet bien complexe.

En espérant avoir des réponses à nos questions et des pistes d'enseignement efficaces, nous nous sommes donc lancées dans ce mémoire.

Nous proposons, dans une première partie, de définir cet incontournable sujet, de définir pourquoi il est source de difficultés, de situer son apprentissage dans les textes officiels et de montrer comment l'école met en place son enseignement. Puis, dans une seconde partie, moins théorique, nous essaierons de trouver des solutions, des pratiques pédagogiques pour aider les élèves dans cette conquête, en leur donnant une méthode pour corriger leurs erreurs en productions d'écrit et en montrant notamment que pour que les élèves maîtrisent l'orthographe, il faut peut – être l'enseigner autrement…

PARTIE THEORIQUE

1. Un peu d'histoire pour comprendre…

L'idée de l'orthographe est une idée relativement récente. Les premiers ouvrages qui en traitent se situent entre 1520-30. Le problème s'est posé plus tôt mais avec l'imprimerie il prendra une dimension nouvelle. L'idée d'une certaine cohérence s'imposera peu à peu.

La fixation de l'écriture commence vers le XI^{e} siècle. Un certain consensus sur les points essentiels était dû au fait que peu de gens, en dehors des clercs lettrés, écrivaient. L'orthographe restait relativement phonétique avec une correspondance biunivoque entre les sons et les graphies. Au XIII^{e} siècle, s'ouvre une nouvelle période. Les écrits se multiplient surtout dans le domaine de l'administration et tombent dans les mains des « praticiens » : greffiers de tribunaux, clercs de notaires, juristes, scribes de l'administration royale. Plusieurs types de considérations vont faire évoluer l'orthographe, dans des écrits toujours manuscrits : on ajoute des lettres pour rendre les mots plus lisibles, pour étoffer les nombreux monosyllabes, pour éviter les confusions entre les homonymes, pour reconnaître la valeur des voyelles…
Par ailleurs, on veut donner au français une apparence qui le rapproche du latin en lui ajoutant des consonnes qui rétablissent une étymologie visuelle (le « g » de *doigt* en référence au mot latin *digitum*), qui permettent l'apparition de dérivés nouveaux qui donnent des préfixes et des suffixes identiques.
Ces ajouts inutiles aboutissent à une complication de l'orthographe qui suscitent très vite des réactions. Il y a des efforts pour améliorer la lisibilité des textes : le « *e* » avec une cédille pour remplacer le « *ae* » latin et même des signes de ponctuation.

Au XVI^{e} siècle, deux phénomènes vont jouer qui vont conduire à des transformations considérables : au plan technique, l'apparition de l'imprimerie (les caractères sont désormais clairs et il n'est plus nécessaire d'ajouter des lettres pour reconnaître la valeur des voyelles et les imprimeurs adoptent des accents) et au plan culturel, le développement d'une véritable littérature nationale (*La Pléïade*). L'orthographe entre dans une phase de rénovation grâce donc aux typographes, aux grammairiens (comme Louis Meigret qui propose en 1542 une orthographe plus rationnelle), aux professeurs (comme La Ramée dit Ramus qui propose lui en 1562 une orthographe phonétique) et aux auteurs, surtout Ronsard, véritable chef de file du mouvement réformateur. Il veut proscrire le « *x* » et le « *z* » en finale, le « *y* » partout, remplacer le « *ph* » par « *f* », généraliser la graphie « *an* », simplifier toutes les consonnes doubles, supprimer les consonnes muettes étymologiques. Ronsard appliqua cette réforme jusque vers 1560 mais ses imprimeurs revinrent plus tard à l'ancien usage.

Mais l'opposition contre la nouvelle orthographe est d'autant plus forte que l'Académie française créée en 1635 par Richelieu choisit l'orthographe officielle des greffes royaux attachés à l'ancienne orthographe. Il est dit, dans l'édition de 1673 : « généralement parlant, la Compagnie préfère l'ancienne Orthographe qui distingue les gens de Lettres d'avec les Ignorants et les simples femmes. » C'est la consécration de l'orthographe des savants malgré le rôle important joué par les Réformateurs dont Corneille et Charles Perrault.

Au XVIII^{e} siècle : les philosophes se trouvent à des postes – clefs de la culture, de la littérature, de l'impression. Il sont majoritaires à l'Académie : c'est l'occasion d'un grand renouvellement. En 1740, une petite réforme touche plus de 5000 mots sur les 18000 du dictionnaire (remplacement du « *y* » non étymologique (*moi, gai*), remplacement de « *s* » non prononcé par l'accent circonflexe (*même, tête*…), suppressions de nombreuses consonnes inutiles (*avocat* pour *advocat, ajouter* pour *adjouter*… il ne reste que *sculpteur* et *baptême*).

Au XIX^{e} siècle : la 7^{e} édition du dictionnaire apporte encore quelques améliorations. Les réformateurs obtiennent l'arrêté du 26 février 1901 sur les *tolérances orthographiques*. Cet arrêté n'a jamais été appliqué ; il est ignoré depuis trois quarts de siècle.

Au XX^{e} siècle : les travaux décisifs du chercheur soviétique Gak sur l'orthographe française en 1952, de R. Thimonnier sur le système graphique français en 1957, de Claire Blanche Benveniste (*L'orthographe*, 1968), et surtout de Nina Catach, dans les années 70 avec son équipe HESO font avancer le problème. L'idée apparaît que de même que la langue, l'écriture a une structure et une histoire et qu'il faut s'appuyer là – dessus pour les réformes à venir. De nombreux projets de réformes ont jalonné le XX^{e} siècle mais n'ont jamais abouti. Après l'arrêté du J.O. du 8 février 77 sur les *Tolérances orthographiques* pour les examens et concours du Ministère de l'Education Nationale, la situation commence à se débloquer. Un nouveau mouvement dans l'opinion et de nombreux ouvrages amènent à ce qu'on a appelé les « recommandations de 1990 », acceptées par l'Académie française. Mais celles – ci restent assez limitées et n'envisagent que quelques points très circonscrits : les traits d'union et les pluriels des noms composés, les accents circonflexes, les accords des participes passés avec les verbes pronominaux et les corrections d'anomalies. En fait, 60 mots seulement sont touchés contre 8000 mots et formes les plus fréquents.

1.1 Comment les systèmes d'écriture codent-ils la langue ?

Parler du systèmes graphique français, c'est aborder les problèmes de l'écriture du français.
Il existe différents types d'écriture :

- ***le système pictographique*** qui permet d'exprimer des idées au moyen de scènes figurées ou symboliques : ainsi le dessin d'une valise sur un panneau de gare indique-t-il le compartiment à bagages. Le code de la route utilise des pictogrammes qui renvoient à des connaissances d'usage : deux silhouettes d'enfants signalement la proximité d'une école et nécessité de ralentir.
- ***Le système idéographique*** : un signe graphique représente un mot de la langue ; c'est le système adopté par le chinois. Les signes sont alors nécessairement très nombreux. Le code de la route utilise aussi des idéogrammes : le trait horizontal pour le sens interdit, la croix pour le croisement…
- ***Le système phonographique et alphabétique*** : avec un nombre limité de signes, il y a des possibilités infinies de faire des mots. Notre relation au monde passe par ces unités de langue qui représente le réel.

Cette présentation laisse supposer que ce dernier système est le meilleur et que l'invention de l'alphabet est un des points culminants de la civilisation ; il n'en est rien (les enfants japonais ont d'excellents résultats dans les tests de lecture) mais le système alphabétique est un système efficace et économique.

1.2.La phonétique impossible : du latin au français

1.2.1. Où sont les difficultés ?

L'écriture phonographique idéale serait qu'à un phonème corresponde un graphème c'est à dire qu'un son s'écrive toujours de la même façon. Il y aurait alors bi-univocité.
Quelques systèmes alphabétiques se rapprochent de cet idéal : le finnois en particulier, le serbo-croate, l'italien, l'espagnol. On dit que ces langues ont une orthographe transparente.
D'autres s'en éloignent très fortement, par exemple l'anglais et le français qui ont une orthographe opaque. Tous les français ont des problèmes avec l'orthographe : aussi bien lors de l'apprentissage que dans l'utilisation adulte. On n'arrive jamais à bout de l'orthographe française, c'est bien pourquoi il y a des championnats d'orthographe auxquels on peut se flatter de ne faire qu'un dizaine d'erreurs ! Voir la dictée de Pivot.

Un aperçu de la difficulté, rien qu'au plan phonologique : combien de graphèmes représentent le son /s/ ?

(S)	S	sac	souche	sortir
	SS	lessive	assassin	saucisse
	C	face	place	
	Ç	façade	maçon	
	SC	scène	sceller	sceptique
	T	addition	nation	
	X	six	dix	

1.2.2 D'où viennent les difficultés ?

De l'origine latine : le latin était pauvre en graphèmes (23 seulement, 21 même puisque le « z » et le « y » sont venus du grec) mais son alphabet correspondait au nombre relativement réduit de phonèmes. Le déficit en graphèmes est le problème de toutes les langues écrites avec l'alphabet latin mais la plupart ont su construire un système cohérent ; les solutions françaises ont été moins efficaces.

2. Qu'est – ce que l'orthographe ?

2.1. Définitions

C'est selon *La grammaire d'aujourd'hui*, « la manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée. » [1]

Selon Nina Catach : c'est « la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adoptée à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous – systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique…). L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses. »[2]

[1] ARRIVE, GADET, GALMICHE, *La grammaire d'aujourd'hui guide alphabétique de linguistique française, Flammarion, 1986.*

[2] Nina CATACH, *L'orthographe*, PUF, 1978.

2.2. Une analyse pertinente du système sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer : le plurisystème de Catach

La complexité de notre orthographe et les difficultés incommensurables posées par son enseignement allaient de pair avec une absence de description linguistique de la langue. Les livres d'orthographe traditionnels se présentaient plutôt sous la forme de recueils de règles et de sous - règles assorties d'exceptions, d'avertissements, de difficultés et de pièges ; certains continuent d'ailleurs dans cette lignée. La didactique de l'orthographe relève dans cette perspective des moyens de faire stocker en mémoire une infinité de formes graphiques, complexes et bizarres. Le grand avantage de la description qu'a faite Nina Catach du système linguistique français est précisément l'accent mis sur la cohérence. Et qui dit cohérence dit enseignement possible.

Pour Nina Catach, le système graphique est complexe, certes, mais régulier et cohérent, structuré et pluriel. La langue fonctionne avec trois systèmes, chacun correspondant à un principe d'écriture :

- ***le système phonogrammique*** selon lequel les unités de l'écrit notent les unités de l'oral ;
- ***le système morphogrammique*** selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales ;
- ***le système logogrammique*** selon lequel les unités de l'écrit permettent de distinguer les mots homophones.

A chaque système, ses graphèmes particuliers. Donc :

3 sortes de graphèmes → les phonogrammes
3 sortes de graphèmes → les morphogrammes
3 sortes de graphèmes → les logogrammes

2.2.1. Le système phonogrammique

Une large partie des graphèmes sont chargés de transcrire les phonèmes. La langue française est à 85 % phonographique : elle code l'oral. 85 % des graphèmes sont donc des phonogrammes : ils transcrivent des sons.

EXEMPLE :

Papa : 4 graphèmes p/a/p/a qui code très exactement 4 phonèmes (*papa*). Ces 4 graphèmes sont des phonogrammes.

Café : 4 graphèmes c/a/f/é qui codent très exactement les 4 phonèmes (*kafe*). Ces 4 graphèmes sont des phonogrammes. Si on met le mot au pluriel, on ajoute un graphème à la fin du mot : *cafés* comporte alors 5 graphèmes c/a/f/é/s ; le derniers graphèmes, le « s » n'est pas prononcé : ce n'est pas un phonogramme.

2.2.2. Le système morphogrammique

Le « s » du pluriel dans *cafés* est un morphogramme, il ajoute une information autre que celle relative au son. Il annonce le pluriel. Tous les mots qui appartiennent à la classe des noms, des adjectifs, des pronoms, des verbes obéissent à l'intérieur de la chaîne syntaxique à des règles d'accord qui concernent le nombre (singulier ou pluriel), le genre (masculin ou féminin), les variations de personnes (je mange/tu manges), les désinences pour les verbes… ces mots ont en finale un ou plusieurs graphèmes qui ne sont pas audibles et qui donnent pourtant une information grammaticale. On voit bien que cette catégorie décroche l'écrit de l'oral. On différencie :

- ***les morphogrammes grammaticaux*** porteurs d'une signification morphosyntaxique (marque du nombre, de la désinence, de la personne…)

EXEMPLE :

(tu) mens : 3 graphèmes m/en/s ; les deux premiers se prononcent, ce sont des phonogrammes ; le « s » final est un morphogramme qui signale la 2e personne du singulier. Il se différencie de celui qui signale la 3e personne du singulier, le « t » dans « *il ment* ».

- ***les morphogrammes lexicaux***, porteurs d'une signification lexicale qui établit un lien visuel entre les radicaux et les dérivés.

EXEMPLE :

rang : 3 graphèmes r/an/g ; les deux premiers se prononcent : ce sont des phonogrammes. Le « g » ne se prononce pas, il renseigne sur la famille : *ranger/rangement* : c'est un morphogramme lexical.

2.2.3. Le système logogrammique

C'est un système qui permet de distinguer graphiquement les homophones. Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique et qui permet dans certains cas de le différencier d'autres termes se prononçant de la même façon. Le mot *thym* se différencie nettement de *teint*, ou *tain*. La graphie même renvoie à une réalité différente. Ces indicateurs astucieux nous permettent de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophones : *foie, fois, foi, Foix… vingt, vin, vain, (il) vint…*

On le voit, notre système d'écriture est complexe. Il est à la fois :

- ***alphabétique, phonographique*** puisque 85 % des graphèmes transcrivent les sons ;
- ***idéographique*** car les morphogrammes et les logogrammes ajoutent des indications visuelles, du sens qui n'a rien à voir avec le son.

Il faut ajouter le domaine extra - alphabétique constitué par des éléments très divers allant de la ponctuation à la mise en page, les blancs graphiques, les symboles, les chiffres qui sont autant d' « idéogrammes » car leur fonction n'est jamais de transcrire un phonème.

3. Comment nos élèves procèdent-ils pour écrire des mots ?

De nombreux travaux récents, d'ordre psycholinguistique ont fait une analyse précise de l'activité.
Il en ressort qu'elle est composée d'un ensemble complexe d'opérations que les élèves réalisent dans des conditions spécifiques dépendantes du type de connaissance qui leur est propre. Il existe deux étapes dans la production orthographique : la première consiste à réaliser matériellement une forme graphique correspondant au mot à produire (***la réalisation***), la seconde à vérifier l'adéquation de la forme graphique ainsi réalisée au code orthographique (***la révision***).

3.1. La réalisation

La réalisation d'une forme graphique exige d'abord que l'on génère une image mentale du mot à produire. Elle est effectuée à travers le rappel des informations disponibles : elle utilise donc la connaissance spécifique qui peut offrir, directement, l'image du mot stockée en mémoire ;

mais elle utilise aussi la connaissance générale qui, en l'absence de stockage du mot en mémoire, permettra la construction d'une image graphique hypothétique. Dans ce cas, la production de l'image mentale du mot est le résultat d'une véritable activité métalinguistique mobilisant l'ensemble des savoirs disponibles sur le fonctionnement de l'orthographe. Nous sommes ici au cœur des difficultés d'apprentissage, dans la mesure où des élèves débutants sont à la fois ceux qui possèdent le moins de savoirs assurés sur l'orthographe et qui, du fait du nombre encore restreint de mots stockés en mémoire, ont le plus souvent recours à ce mode coûteux de production orthographique.

Après avoir généré l'image mentale du mot, il s'agit ensuite de la réaliser matériellement. Ce qui n'est là aussi pas une tâche facile pour les élèves débutants qui n'ont pas encore automatisé les gestes graphiques nécessaires.

L'effort, joint au décalage temporel entre la génération de l'image mentale et sa production effective, explique que cette réalisation puisse être elle-même l'occasion de maladresses ou d'erreurs.

3.2. La révision

C'est un moment de mise à distance de la production de premier jet qui consiste dans tous les cas à vérifier l'adéquation des graphies réalisées à l'image mentale qu'elles doivent matérialiser ; mais, dans de nombreux cas, cette adéquation ne garantie pas à elle seule la conformité à la norme : il faut alors avoir recours à une forme de contrôle externe, comparer la graphie produite à une source sûre (dictionnaire, manuel de conjugaison…). Il s'agit donc de trouver des sources fiables et de les exploiter correctement, ce qui ne va pas de soi et doit donc faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

L'opération de révision est indispensable à la production de texte. Le degré de conformité à la norme orthographique dépend à son tour de deux facteurs : le degré de qualité orthographique recherché en fonction du statut social du texte à produire et le niveau de connaissance générale du scripteur : plus celui-ci est élevé, mieux s'exerce l'attitude de vigilance orthographique permettant une relecture efficace : repérage rapide des zones possibles d'erreurs et juste interrogation à leur sujet.

Il ne faut donc pas s'étonner que les élèves réalisent si mal cette opération de révision. Les analyses précédentes prouvent qu'elle n'est pas seulement, ni même d'abord, affaire de bonne volonté comme nous le croyons souvent. En fait, les échecs répétés des élèves sont exemplaires des difficultés d'acquisition de savoir orthographier ; à l'image de l'ensemble de l'activité de

production orthographique, l'efficacité de la révision dépend des savoirs disponibles et de la capacité à mettre en œuvre une stratégie rigoureuse qui en tire le meilleur parti.
Enseigner l'orthographe, ce n'est donc pas seulement s'efforcer de doter les élèves de savoirs, c'est aussi les mettre en situation d'apprendre à les utiliser au mieux.

4. Que disent les textes officiels ?

Jusqu'en décembre 1972, il n'y avait que très peu de place accordée à l'orthographe et à sa pédagogie mais on pouvait lire « il s'agit moins d'acquérir des connaissances théoriques que de prendre des habitudes correctes… l'orthographe n'est pas toujours acquise définitivement chez la moyenne des enfants à l'âge de treize ans. »
D'autres directives sont parues sous le ministère de J.P. Chevènement ; les IO de 1978 et 1980 qui proposent de se reporter à la circulaire de 1977. Il est à noter que ce texte est un des seuls à faire mention des directives ministérielles qui s'adressent à la fois à l'école primaire et au collège.
Les textes officiels de 2002 sont d'une grande aide car ils donnent des indications pour les compétences orthographiques assignées comme objectif à la fin de la scolarité primaire.
Ces compétences sont d'ordre divers ; certaines traitent des compétences d'ordre phonologique. Les textes indiquent que les élèves doivent maîtriser les graphies les plus fréquentes d'un même phonème, et qu'ils doivent maîtriser les différentes valeurs phonologiques d'une même lettre ou d'un même groupe de lettres, y compris le rôle des accents.
Concernant l'Observation Réfléchie de la Langue et donc en rapport avec notre réflexion, les textes officiels de 2002 sont explicites : *l'Observation Réfléchie de Langue Française conduit les élèves à examiner les productions écrites comme des objets que l'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. (…) l'Observation Réfléchie de la Langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs (…). Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné). Ceux – ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques.*

5. Une démarche d'apprentissage à adopter

- **Ne pas privilégier l'aspect normatif** de règles, sous - règles… aspect sous-tendu par une conception élitiste qui renvoie à la discrimination sociale. Dans cette optique, l'orthographe continue à être, pour beaucoup, l'indice privilégié du niveau culturel et intellectuel des Français. Un des mérites du groupe HESO est d'avoir dégagé l'orthographe de cette conception sur - normative pour la replacer dans un contexte purement linguistique. Il vaut mieux privilégier un autre pôle, celui de la communication qui peut être un projet scolaire. On ne met pas l'orthographe que pour soi ; le projet peut être orienté vers le récepteur et on associe l'orthographe à un effort d'écriture et de présentation.
- **Insister sur les régularités et les cohérences de la langue.** Les anciens manuels d'orthographe listent les difficultés et les pièges de la langue, s'adressent à la mémoire puisqu'il s'agit de stocker une infinité de règles graphiques bizarres et complexes. Il faut, au contraire, parier sur la rationalité du système. Mais comment ?

En procédant à des classifications : Michel Gey[3] propose que l'on pratique l'orthographe à l'image de la botanique : en observant, en classant, en dégageant des lois d'ensemble. Il faut maîtriser des principes classificatoires.

En aidant les élèves à développer des procédures productives :

- les **lois de position** et **l'environnement** : par exemple, on sait que seules certaines consonnes font l'objet d'un doublement en français : on trouve « *ll* » ou « *mm* » mais pas « *vv* » et le doublement n'est possible qu'à certains endroits : jamais en début ni à la fin. De même, le doublement du « *s* » n'apparaît que dans un environnement particulier ; « *an* » et « *en* » deviennent « *am* » et « *em* » devant le « *p* » et le « *b* » ; la graphie « *eau* » n'apparaît jamais en début de mot mais elle se trouve souvent en fin, surtout quand il y a diminutif etc. il faut faire découvrir aux enfants ces lois de position qui rationalisent le système.
- **l'analogie** : comment écrire un mot qu'on ne connaît pas forcément : *orchite* par exemple ? Il y a de fortes chances qu'il s'écrive avec « *ch* » par analogie avec *orchidée* ou *orchestre.*
- **la morphologie dérivationnelle et la famille lexicale :** *galop/galoper, sabot/sabotier.* Les diminutifs se terminent en *–eau* : *le renardeau, le perdreau*. Comment s'appelle le

[3] Michel GEY, Didactique de l'orthographe française, Nathan, Université, 1987.

petit de la baleine ? Même si on ne l'a jamais écrit, il y a fort à parier que le mot s'orthographiera : *le baleineau*.

En fait, il faut toujours insister sur les cohérences du système sans lesquelles il est impossible d'organiser le savoir orthographique. Sinon, les élèves leur substitueront leur propre cohérence car ils ont besoin de retrouver des constantes. Tel enfant peut décider d'écrire toujours « c » tout ce qui correspond au son /k/.

- **Privilégier la démarche de résolution de problèmes**

  Plusieurs phases dans cette démarche qui, de préférence, prend sa source dans une difficulté intervenue lors de la production d'écrits :

  - ***Explicitation / formulation*** : formuler clairement le problème. Ex : pourquoi mettre un « *s* » ou « *ss* » ? Pourquoi dans « *il leur montre* », *leur* ne prend pas de « *s* » ?...

  - ***Formulation d'hypothèses de la part des élèves*** : phase intéressante car ils verbalisent leurs conceptions sur le fonctionnement de la langue.

  - ***Constitution d'un corpus*** à partir des mots connus par les enfants auxquels s'ajoutent ceux puisés dans les écrits et ceux donnés par le maître : le corpus doit être assez large pour être représentatif et mettre en valeur une régularité de la langue, un des aspect essentiel du fonctionnement. Par exemple : trouver des mots contenant le son /s/. Si on travaille sur le problème « *s ou ss* » ?, écarter avec les élèves toutes les autres graphies pour se concentrer sur les mots contenant un ou deux « s ».

  - ***Analyse d'un corpus*** (mots triés dans deux colonnes) par observation et manipulation qui doit faire émerger le problème et entrevoir quelques solutions.

  - ***Etape de formalisation et de codification*** : élaboration collective de la règle sous forme de fiche outil à réutiliser éventuellement lors des productions d'écrits. Possibilité de revenir ultérieurement sur cette fiche pour la compléter en fonction des nouveaux savoirs.

PARTIE PRATIQUE

1. Les principes de l'enseignement orthographique

1.1. Liaison de l'orthographe avec les autres disciplines du français

La maîtrise de la langue française forme un tout : les dernières instructions globalisent sous l'expression « observation réfléchie de la langue », la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire, mais elle ne peut être dissociée des activités de lecture, d'écriture et des moments consacrés à la littérature.

• La liaison entre **orthographe** et **lecture** est évidente. Dès le début de l'apprentissage au CP et les premières étapes simples de correspondances grapho – phoniques passées, les enfants se heurtent aux difficultés de l'analyse liées aux irrégularités de l'orthographe française.

• La liaison entre **orthographe** et **écriture** est tout aussi évidente et c'est vers cette liaison que nous porterons notre réflexion.
Ecrire oblige les enfants à réaliser des formes graphiques, sources de problèmes. La question se pose alors en besoins d'écriture et la production d'écrits devient la source des questionnements en même temps que le champ d'application des nouveaux savoirs à réinvestir. C'est bien pourquoi les deux sont fortement liés. Il s'agit de construire une activité d'orthographe à partir d'un problème posé au moment de la production d'écrit, problème traité donc avec un léger décalage dans le temps. Pendant cette activité, le problème est posé et résolu à l'aide d'un outil réalisé par les élèves (Coder - corriger). On évite ainsi de cloisonner l'orthographe dans un secteur précis, avec une programmation séparée : on ne fait plus de l'orthographe pour faire de l'orthographe. Elle est au service de l'écriture et non une fin en soi.

1.2. La grille typoplogique des erreurs de Nina Catach

L'intérêt de considérer l'orthographe comme un système complexe mais accessible à tous permet alors de penser à une adaptation pédagogique du plurisystème graphique.
Nina Catach en 1980 élabore une grille typologique des erreurs orthographiques dans le but « de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés »[4].
Cependant cette grille que vous trouverez en ***Annexe 1*** n'est pas utilisable telle quelle par des élèves de l'école primaire.

[4] Nina CATACH, *L'orthographe*, PUF, 1978.

2. Projet : former des élèves « détectives » dans la recherche de leurs erreurs

La classe concernée est un CM1 – CM2 située à l'école Daudet à AIX – en – PROVENCE en période 4 de l'année scolaire. Les élèves de cette classe travaillent en lecture/écriture autour d'un projet *Lire c'est fantastique.*

Nous avons donc choisi de mettre en place une séquence permettant d'acquérir une méthodologie face à la correction de leurs productions d'écrits ainsi que la prise de conscience de certains types d'erreurs. Cette séquence tournera autour de la construction d'un outil permettant aux élèves de devenir « détectives » dans la recherche et la correction de leurs erreurs orthographiques.
Les élèves apprendront ainsi à coder et corriger les différents types d'erreurs en se dirigeant vers les outils les plus efficaces après relecture (dictionnaire, Bescherelle, fiches - outils).

Nos objectifs sont :

OBJECTIFS :

- **Faire acquérir une méthodologie face à la correction de leurs productions d'écrits ;**
- **faire prendre conscience de certains types d'erreurs ;**
- **construire un outil leur permettant de devenir « détectives » dans la recherche et la correction de leurs erreurs orthographiques ;**
- **coder et corriger les différents types d'erreurs en se dirigeant vers les outils les plus efficaces.**

En fin de séquence, les élèves auront construit cet outil :

GRILLE TYPOLOGIQUE DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE		
Type	**Définitions**	**Outils d'aide à la correction**
GRAMMAIRE	**Erreurs de grammaire** Je me trompe dans les accords : - de genre (masculin/féminin) ; - et/ou en nombre (singulier/pluriel).	Regarder l'entourage du mot
CONJUGAISON	**Erreurs de conjugaison** - Je n'accorde pas le verbe avec le sujet ; - je me trompe dans la terminaison des verbes.	Bescherelle
VOCABULAIRE	**Erreurs de vocabulaire** - J'oublie ou j'ajoute une lettre, une syllabe ou un accent qui va changer la prononciation du mot lu ; - j'oublie ou j'ajoute une lettre, une syllabe ou un accent qui ne va pas changer la prononciation du mot lu.	Relecture Liste de mots Dictionnaire
PONCTUATION	**Erreurs de ponctuation** - Je me trompe dans la ponctuation et/ou les majuscules ; - j'oublie un trait d'union dans un mot composé ; - j'oublie l'apostrophe.	Relecture

2.1. <u>Recenser les erreurs : partir d'un diagnostic orthographique</u>

Il est évident que toute production de texte engendre des problèmes d'écriture et d'orthographe qui vont être à l'origine d'activités décrochées.

De façon pratique, nous avons relevés les erreurs orthographiques des élèves, nous les avons classées par catégories d'erreurs et nous en avons déduit quatre grands types d'erreurs que nous avons matérialisées dans un tableau. Ainsi nous nous sommes constitués un diagnostic orthographique précis de chaque élève. Pour illustrer nos propos, nous avons mis en exemple cinq résultats.

Nom des élèves	Erreur de **Grammaire**	Erreur de **Vocabulaire**	Erreur de **Conjugaison**	Erreur de **Ponctuation**
Mickaël	1	1	2	1
Simon	0	2	5	6
Nicolas	0	10	5	1
Iana	0	0	2	1
Marine	2	3	4	0

L'intérêt de cette grille des erreurs orthographiques est multiple :

- elle est un outil efficace pour aider les élèves à ***corriger leurs erreurs***, à devenir des « détectives » ;
- elle est un moyen de ***classer les erreurs*** en conformité avec la réalité linguistique de la langue ;
- elle est utile pour l'enseignant qui peut déterminer exactement le profil orthographique de chaque élève ;
- elle est essentielle dans le choix des activités décrochées à mettre en place à chaque projet d'écriture ;
- elle permet aux élèves de leur ***faire découvrir et comprendre leurs difficultés orthographiques.***

La grille comporte donc ***quatre grands types d'erreurs orthographiques*** :

- erreur de ***grammaire*** : erreur d'accord en genre et en nombre ;
- erreur de ***vocabulaire*** : erreur de mots ;
- erreur de ***conjugaison*** : erreur de terminaison d'un verbe ;
- erreur de ***ponctuation*** : erreur de majuscule et de signe de ponctuation.

Nous avons décidé de les nommer ainsi à la suite de la première séance réalisée dans la classe. Les élèves avaient à chercher, à classer et à nommer les erreurs d'un texte produit par un de leur camarade. La correction collective a permis de distinguer ces quatre grands types d'erreurs qui ont été placées sur des affiches de couleurs. Il en est ressorti quatre couleurs :

- affiche ***jaune*** : erreurs des grammaire ;
- affiche ***blanche*** : erreurs de vocabulaire ;
- affiche ***rouge*** : erreurs de conjugaison ;
- affiche ***verte*** : erreurs de ponctuation […].

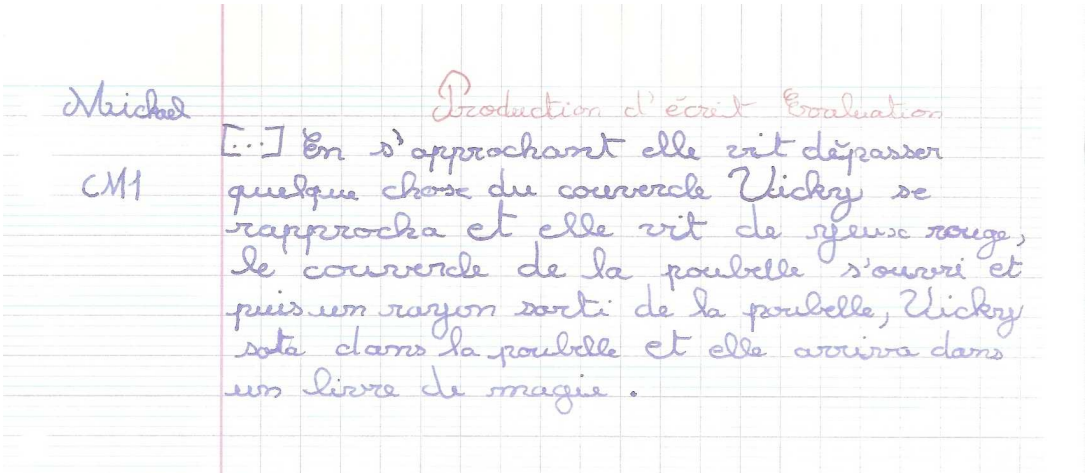
Il nous a semblé intéressant que les élèves construisent cette grille pour mieux se l'approprier et mieux comprendre les différentes catégories d'erreurs. La motivation est un des moteur de l'apprentissage, et les enfants devenus « détectives » s'investissent spontanément dans la recherche des erreurs.

2.2. Séance 1 : découverte des types d'erreurs

Il s'agit d'un dispositif proposé aux élèves de CM1 – CM2 qui travaillaient alors sur une production d'écrit. La consigne était d'écrire la suite de l'histoire avec une amorce imposée : « *en s'approchant, elle vit dépasser du couvercle…* »

Chaque élève a produit individuellement sa production d'écrit. Nous avons relevé ensuite toutes les productions d'écrit puis en avons sélectionné une, celle qui contenait tous les types d'erreurs que nous voulions travailler et qui malgré tout était compréhensible et lisible par les autres élèves de la classe.
Nous allons expliquer le déroulement de cette séance pratique, la fiche de préparation sera placée en ***Annexe 2***, les affiches en ***Annexe 3*** et les résultats produits par les élèves en ***Annexe 4.***

Travail individuel: observation de la production d'écrit
Nous distribuons à chaque élève le texte sélectionné. Nous avons fait le choix de laisser le prénom de l'élève sur le texte mais nous avons pris le soin de demander à l'élève la permission de travailler sur sa copie en expliquant bien le fait que si nous avons choisi cette copie c'est parce qu'elle nous permettait d'atteindre nos objectifs de la séance. Le texte est le suivant :


Michael
CM1
Production d'écrit Evaluation
[...] En s'approchant elle vit dépasser quelque chose du couvercle Vicky se rapprocha et elle vit de yeux rouge, le couvercle de la poubelle s'ouvri et puis un rayon sorti de la poubelle, Vicky sota dans la poubelle et elle arriva dans un livre de magie.

Travail individuel : correction et classement des erreurs

La consigne est écrite au tableau : Corriger *et classer les erreurs dans le tableau. Donner un nom à chaque type d'erreurs.*

Afin que tous puissent répondre à la consigne, nous prenons le soin de présenter et de distribuer le tableau à remplir. Le travail de ces détectives en herbe est de comparer chaque erreur avec son mot corrigé afin de proposer un titre au type d'erreur.

La fiche est la suivante […] :

ORTHOGRAPHE ***Coder et corriger les différents types d'erreurs***

Prénom :

Erreur	Mot corrigé	Outil utilisé	Titre de l'erreur

Mise en commun

A l'issu du travail une mise en commun a été effectuée. Chaque élève a corrigé et classé des erreurs différentes.

Les élèves sont venus au tableau pour souligner dans le texte du tableau, les erreurs qu'ils avaient trouvées. Puis l'élève « détective » a corrigé l'erreur en précisant l'outil utilisé (…).

A la suite de cette séance, les élèves, par groupes de 4 puis par groupes de 2 corrigeront les erreurs de leurs productions en utilisant les outils et en s'appuyant sur les quatre affiches construites en séance 1. Nous sélectionnerons les copies à travailler : si la copie comporte des erreurs complexes, elle sera corrigée par des groupes de quatre (et non en binôme ou en individuel) ou alors par des élèves plus experts.

En fin de séance, une synthèse collective permettant un rappel des quatre types d'erreurs sera réalisée.

Nous proposerons à la suite de cette recherche, des entraînements en binôme à partir d'une nouvelle production d'écrit en binôme ou d'une dictée (dictée négociée).
Nous aurons au préalable souligné les erreurs à travailler dans les textes des élèves. Les quatre types d'erreurs seront alors travaillées. Les affiches réalisées en séance 1 seront placées au tableau. Voici un exemple d'entraînement :

ORTHOGRAPHE **Coder et corriger les erreurs** ***Coder et corriger les différents types d'erreurs*** BINOME 25 min. *Consigne* : Lisez vos textes et codez par la bonne couleur les erreurs soulignées. Corrigez au moins 5 erreurs.

2.3. Séance 2 : coder et corriger les erreurs de Vocabulaire

Dans cette séance, seules les erreurs de type *Vocabulaire* seront traitées. D'autres productions d'écrit seront réalisées en sautant deux lignes (la première ligne correspondant à la correction des élèves, la deuxième si nécessaire, correspondant à la correction de l'enseignant). Nous les relèverons. Nous en choisirons certains extraits en corrigeant toutes les erreurs qui ne sont pas des erreurs de *Vocabulaire*. Nous mettrons ainsi en évidence les erreurs choisies à faire découvrir aux élèves.

Travail en individuel : observation des productions d'écrit
Nous distribuerons à chaque élève leurs textes corrigés en partie.

Travail en binôme : repérage et correction des erreurs
Les élèves travaillent en binôme c'est – à – dire qu'ils se penchent en premier lieu sur un des deux textes puis une fois la correction du premier texte terminée, ils traitent l'autre texte.
Consigne :

- Observez bien les textes.
- A vous de chercher les erreurs de *Vocabulaire* en les soulignant de la bonne couleur.
- Corrigez les erreurs en dessous des mots en vous dirigeant vers les bons outils.

Mise en commun

A l'issu du travail en binôme, chacun devra choisir deux mots parmi ceux corrigés qui lui semblent utiles en productions d'écrit. Chaque groupe dictera l'orthographe correcte des mots sélectionnés. L'ensemble de la classe les recopiera dans un carnet de mots. on pourra imaginer qu'au cours de l'année, le carnet de mots sera enrichi.

Lors de cette mise en commun, les outils utilisés pour corriger les erreurs seront abordés.

Les séances suivantes seront consacrées au codage et à la correction des erreurs de *Grammaire* puis de *Conjugaison*, elles suivront le même déroulement. On pourra partir des productions d'écrits ou de textes dictés. On pourra faire de même avec deux types d'erreurs à travailler simultanément puis trois types d'erreurs. L'objectif étant toujours le même : automatiser chez les élèves, le codage et la correction des erreurs dans les productions d'écrit. Une séance sera consacrée à l'utilisation efficace de l'outil *Bescherelle*.

2.4. Créer une fiche méthodologique pour utiliser efficacement le Bescherelle

S'il est un outil qui devrait faire partie de la liste des fournitures scolaires du cycle 3, c'est bien celui-ci, et pourtant, il n'est encore que très peu répandu dans les classes.

Pourquoi cet outil plutôt que des tableaux de conjugaison, plus faciles à lire et à utiliser ? Tout simplement parce que, quand les élèves produisent un écrit, il est fréquent d'y trouver des verbes qui n'appartiennent pas à ces tables. Ces élèves sont alors désemparés et ne savent pas comment faire pour trouver la véritable écriture du verbe cherché. Dans les productions d'écrits, il est habituel de relever des erreurs de type *Conjugaison* sur des verbes peu ou moins fréquents que les verbes réguliers appris en classe. Or c'est bien dans le Bescherelle, que figure l'essentiel des formes verbales conjuguées. Alors comment faire pour utiliser cet outil avec des élèves ? La difficulté principale réside dans la compréhension de son fonctionnement. Il faut donc résoudre ce problème en l'abordant avec les élèves.

Comprendre l'utilité d'un outil pour un enfant n'est possible que s'il en a réellement besoin. C'est pourquoi, selon l'approche constructiviste, nous aborderons l'emploi du Bescherelle en production d'écrit.

Les élèves, après une phase d'écriture, sont en phase de révision de texte. C'est un moment de réécriture qui cible des faits orthographiques précis : l'emploi des formes verbales conjuguées au temps du passé. Cette révision critériée nécessite l'usage d'un usuel de conjugaison : le Bescherelle.

Travail de recherche

Pour cette découverte de l'outil, les élèves seront placés par groupe de trois. Ils ont chacun un Bescherelle et leur production écrite. On les laisse feuilleter l'ouvrage, prendre certains indices puis on leur demande de résoudre la situation problème suivante :

Réaliser une fiche - outil qui permette d'aider chacun à utiliser le Bescherelle pour corriger son texte.

Le travail de recherche durera environ trente minutes. Durant ce temps de groupe, nous passerons dans les différents groupes et aiderons les élèves à s'orienter dans l'ouvrage : lecture commentée de la liste alphabétique des verbes.

Mise en commun

Lors de la mise en commun, sont recueillies au tableau les informations à propos du fonctionnement général de ce dictionnaire : le sommaire, une partie constituée de savoirs sur la grammaire du verbe, les tableaux de conjugaison des verbes types et enfin le liste alphabétique des verbes usuels.

On demande alors à chaque enfant de choisir une erreur de type *Conjugaison* dans sa production et d'utiliser le Bescherelle pour la corriger. Les élèves sont toujours par groupes de trois, et il est conseillé de coopérer pour résoudre son problème de conjugaison. Cette situation problème conduit les élèves à s'interroger, non plus sur le fonctionnement du Bescherelle, mais sur tout ce qu'il faut savoir sur le verbe erroné pour trouver la réponse adéquate dans le dictionnaire des verbes.

Lors de la synthèse, il est clairement énoncé que, pour repérer une forme verbale précise dans le Bescherelle, plusieurs informations sont indispensables :

- Je dois connaître l'infinitif du verbe qui a une erreur de *Conjugaison* dans mon texte, ainsi je peux le retrouver dans l'index.
- Je dois ensuite savoir lire la fiche de conjugaison du verbe recherché.
- Il faut aussi que je sache à quel temps mon verbe est conjugué et à quelle personne.

Je peux alors déterminer la terminaison exacte et corriger la forme verbale erronée. Nous récapitulons toutes ces conditions dans une sorte de mode d'emploi.

Ce qui compte dans l'outil, c'est donc plus sa constitution que le produit fini. L'outil devient incontournable car il est en phase avec les procédures mises en œuvre par les élèves pour chercher des réponses à des problèmes d'écriture.
La séance suivante serait consacrée à la correction des erreurs de type *Conjugaison* avec le Bescherelle et son mode d'emploi. Avant de procéder à la correction outillée des erreurs, les élèves se rappellent les temps employés dans leur texte. Ils savent, avant de commencer leur révision, qu'il faut chercher des réponses dans les temps du passé. La recherche s'effectue dans la colonne de gauche, celle du mode indicatif.
Pour que l'utilisation du Bescherelle devienne rapide et efficace et que, par conséquent, les élèves aient de moins en moins besoin du mode d'emploi (***Annexe 5***), nous proposerons des exercices systématiques de correction d'erreurs comme dans l'***Annexe 6***.

3. Prolongements

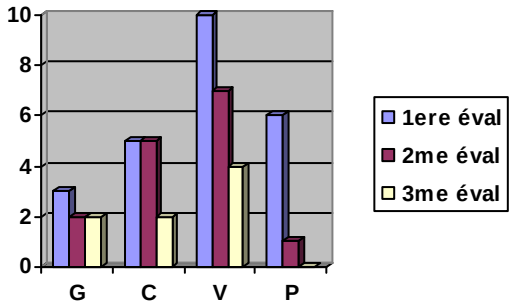
3.1. Utiliser la grille pour mieux se corriger

Le recours à la grille typologique en production d'écrits est désormais possible parce que nous avons pris le temps de la faire découvrir aux élèves et que, tout au long de la séquence orthographique, nous avons vérifié que tous étaient capables de nommer, coder et corriger les différents types d'erreurs. La réécriture finale du texte en est facilitée.
Le signalement quotidien et systématique des erreurs incite les élèves à s'interroger en permanence sur leurs écrits. Quand les codages sont maîtrisés, la correction est beaucoup plus facile et prend du sens.
Une autre possibilité est que, lors de dictées ou de productions d'écrit, les élèves écrivent, au crayon gris les mots sur lesquels ils hésitent, les codent, ensuite à eux de les corriger. Pour les plus en difficulté, ils peuvent n'en corriger qu'une partie, qu'un seul type, par exemple.

A long terme, ***l'établissement d'un profil d'erreur*** en situation de dictée et de production d'écrits nous permettra de connaître précisément le comportement orthographique de notre classe. Il nous permettra d'imposer des contraintes de correction différentes selon les profils.

Profil d'un élève en orthographe				
type	Grammaire	Vocabulaire	Conjugaison	Ponctuation
Nombre d'erreurs				

Plusieurs fois au courant de l'année et lors de dictées, on pourra établir un profil orthographique des élèves par un graphique […].



Pour tout élève de cycle 3, la première contrainte, liée aux compétences attendues, est de focaliser son attention sur les erreurs qui altèrent la prononciation du mot lu (Erreur de *Vocabulaire*). L'objectif suivant est de veiller aux ***erreurs de grammaire et de conjugaison***.

Les erreurs de ponctuation sont à corriger en situation de relecture car les élèves accordent peu d'importance à la ponctuation lorsqu'ils produisent un écrit.

Restent ***les erreurs de vocabulaire***, celles qui nécessitent le recours au dictionnaire ou à des répertoires de familles de mots. Ce ne sont jamais celles qui auront la priorité de la correction.

Ainsi pour déterminer le chemin orthographique parcouru par un élève entre deux étapes, on compare ses profils d'erreurs.

Cette façon d'appréhender l'évaluation doit permettre aux élèves en difficulté de visualiser leur progrès et d'avoir une meilleure image d'eux-mêmes, alors qu'une notation classique aurait conduit à un zéro. Cette notation dévalorisante, qui ne comptabilise que les erreurs, ne tient aucun compte des efforts fournis et des progrès faits par les élèves.

3.2. Comprendre et utiliser toutes les entrées dans le dictionnaire

Le dictionnaire devrait être un outil omniprésent dans la classe et en nombre suffisant. L'enseignant le fait découvrir aux élèves dès le cycle 2, en dégageant les principes généraux de son fonctionnement, c'est - à - dire le classement des mots selon l'ordre alphabétique et l'utilité des mots repères situés en haut de chaque page. Mais plus rares sont les classes où l'on examine toutes les entrées possibles, toutes les procédures efficaces de recherche d'informations. Car si, pour un utilisateur adulte, il est évident que cet outil affiche des synonymes, des contraires, la catégorie grammaticale, le genre… d'un mot, pour un nouvel et jeune usager, il est difficile de se retrouver dans cette masse de données. Alors comment faire pour que les élèves tirent profit de toutes les informations que le dictionnaire met à leur disposition ?

Rappelons qu'un outil n'est efficace que s'il a une réelle utilité et qu'il a pour but de mieux réviser sa production. Dans cet optique, le dictionnaire est présenté, notamment comme un instrument utile pour résoudre des problèmes orthographiques particuliers (Erreur de *Vocabulaire*), mais aussi comme un outil efficace pour enrichir son texte (synonymes, contraires) à la seule condition d'en décrypter tous les codes.

Une fiche – outil pourra prendre la forme suivante :

QUAND UTILISER LE DICTIONNAIRE ?

- je veux connaître le **sens d'un mot** que je ne connais pas (lecture)
- je veux trouver le **synonyme d'un mot** pour éviter la répétition en situation d'écriture
- je veux trouver **son contraire** pour enrichir mon texte
- je veux **corriger une erreur de type *Vocabulaire*** (situation d'écriture ou dictée)
- je veux avoir **des informations grammaticales** sur le mot (en production pour mieux l'accorder).

Nous ne développerons pas *Comment chercher dans le dictionnaire ?* mais nous en ferons un bref rappel avec les élèves en début d'année.
Nous insisterons sur les autres fonctions de cet outil plus utiles pour des cycles 3 en production d'écrit (***Annexe 7***).
De même que pour l'utilisation du Bescherelle, nous pourrons proposer des exercices défis rapidité.

3.3. Bescherelle et Dictionnaire

Les usuels comme le Bescherelle et le dictionnaire sont indispensables à tous ceux qui doivent résoudre un problème de conjugaison (Erreur de *Conjugaison)* ou d'orthographe lexicale (Erreur de *Vocabulaire*). Ce sont, avant tout, les élèves en phase de révision de texte qui en ont besoin, mais ce qui nous paraît essentiel, c'est de leur faire comprendre que tout individu écrivant peut en avoir l'utilité, même le plus expert en orthographe. Ainsi, ce sont des outils sociaux à garder sous la main et à utiliser dès que nécessaire. Le dictionnaire peut être découvert dès le Cycle 2 et le Bescherelle à partir du début Cycle 3. Ces deux outils devraient accompagner l'élève tout au long de sa scolarité […].

CONCLUSION

En associant l'orthographe à la production d'écrits, on place l'élève au cœur des apprentissages : il est celui qui construit ses savoirs, qui se confronte à ses erreurs, qui appréhende avec la classe et avec dynamisme les différents problèmes orthographiques.

Grâce au groupe, l'élève peut construire individuellement et progressivement son orthographe et du même coup améliorer sa maîtrise de la langue écrite. La progression du travail n'est alors plus empruntée aux manuels mais est fonction des erreurs décelées dans les productions d'écrits.

L'orthographe nécessite de nombreux entraînements mais le plus important reste une pratique quotidienne de l'écriture pour permettre à chaque élève de repérer, de coder et de corriger ses erreurs en se dirigeant vers les outils appropriés. Cette pratique lui permettra alors d'acquérir une méthodologie face à la correction de ses productions d'écrits.

Nous avons conscience que ce mémoire n'est que le début d'une recherche mais il nous a permis de répondre en partie aux difficultés rencontrées lors des stages en responsabilité et d'avoir un œil nouveau sur l'enseignement de l'orthographe.

BIBLIOGRAPHIE

ANGOUJARD A., *Savoir orthographier*, Hachette éducation, 1994.

CHARMEUX E., *L'orthographe à l'école*, Cédic, 1979.

CATACH N., *L'orthographe*, PUF, 1978.

MEN, *Qu'apprend – on à l'école élémentaire*, 2004-2005.

GUION J., *L'institution orthographe. A quoi sert l'orthographe ? à quoi sert son enseignement ?*, Le centurion, 1974.

PELLETIER L., LE DEUN E., *Construire l'orthographe, nouvelles pratiques et nouveaux outils Cycle 2 et 3*, Magnard, 2004.

TISSET C., *Observer, manipuler, enseigner la langue au Cycle 3*, Hachette Education, 2005.

SITOGRAPHIE

http : // www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/printindex.php, 11-01-06.

http : // www.bienlire.education.fr/04-media/a-interview19-Imp.htm, 11-01-06.

http : // oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2002/acts%202002/jean-pierre%20Jaffr%E9.htm, 11-01-06

ANNEXE

ANNEXE 1

Catégories d'erreurs	**Remarques**	**Exemples**
Erreurs extragraphiques		
0. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambage…	*mid (nid)*
0 bis. Reconnaissance et coupure de mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	*Le lévier (l'évier)*
1. Erreurs à dominante extragraphique (phonétiques)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes ou de voyelles	*Maitenant (maintenant)* *Suchoter (chuchoter)* *Moner (mener)*
Erreurs graphiques proprement dites		
2. Erreurs à dominante phonogrammique (règle fondamentale de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique - N'altérant pas la valeur phonique	*Merite (mérite)* *Briler (briller)* *Pingoin (pinguoin)* *Guorille (gorille)*
3.Erreurs à dominante morphogrammiques •morphogrammes grammaticaux •morphogrammes lexicaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale… - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	*Chevaus (chevaux)* *Les rue (rues)* *Ceux que les enfants ont vu (vus)*
4. Erreurs à dominante logogrammique	- logogrammes lexicaux - logogrammes grammaticaux	*J'ai pris du vain (vin)* *Ils ce sont dit (se)*
5. Erreurs à dominante idéogrammique	- majuscules - ponctuation - apostrophes - traits d'union	*L'état (l'Etat)* *Et, lui (et lui)* *Loiseau (l'oiseau)* *Mot – composé (mot composé)*
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	- lettre étymologiques - consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - accents circonflexes	*Sculteur (sculpteur)* *Boursouffler (boursoufler)* *Anerie (ânerie)*

ANNEXE 2

Classe : CM1 – CM2	Séance 1

Compétence : élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation.
Objectif : Faire prendre conscience de certains types d'erreurs ;
Coder et corriger les différents types d'erreurs en se dirigeant vers les outils les plus efficaces.

Matériel :

- 1 Copie d'élève sélectionnée + idem A3
- Tableau de correction des erreurs + idem au tableau
- Outils disponibles dans la classe.
- Affiches

Déroulement :

1- Demander l'autorisation à l'élève de corriger sa production. Distribuer la production.
Consigne : Observer la production : il s'agit de corriger et de classer les erreurs.

2- Distribuer le tableau.
Consigne : Corriger et classer les erreurs dans le tableau. Donner un nom à chaque type d'erreurs**.**

3- Mettre en commun les travaux.
Corriger les erreurs.
Comment faire pour corriger ?

- outils
- entourage
- relecture.

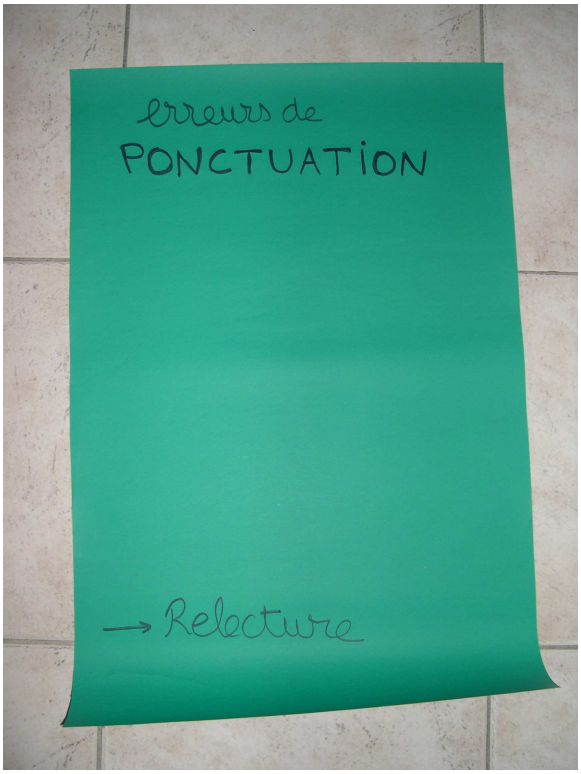
Lister les titres trouvés et faire ressortir les caractéristiques de chaque erreur (Affiches)

- grammaire
- conjugaison
- vocabulaire
- ponctuation

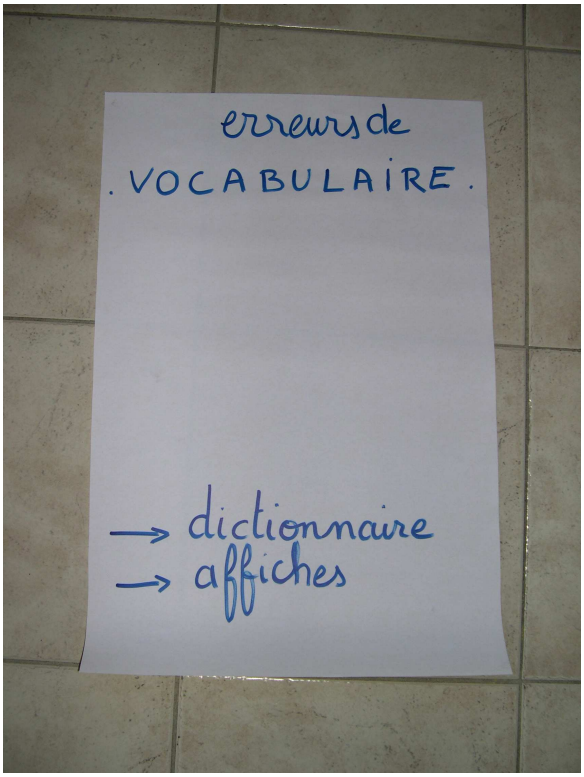
Erreurs de vocabulaire	**Erreurs grammaire**
DICTIONNAIRE RELECTURE	REGARDER L'ENTOURAGE DU MOT
Erreurs de conjugaison	**Erreur de ponctuation**
BESCHERELLE	RELECTURE

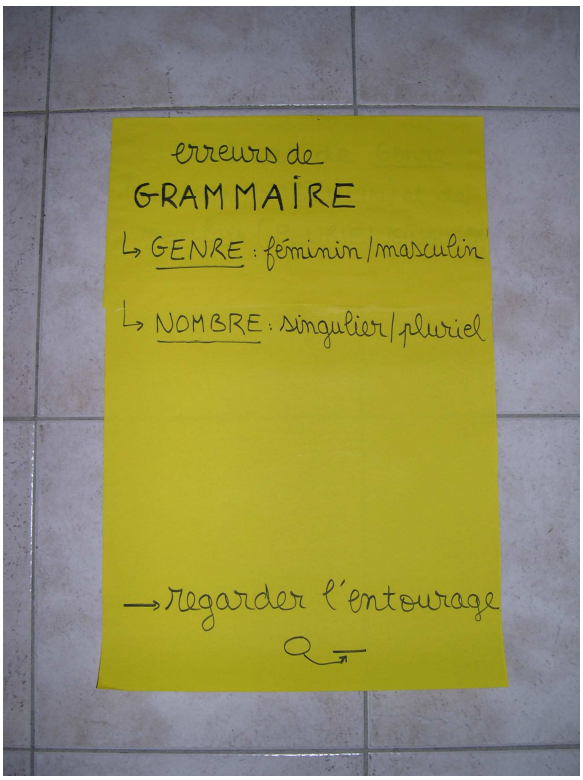
Bilan :	Prolongement : Les élèves en groupe codent et corrigent les erreurs de leurs productions.

ANNEXE 3


erreurs de
PONCTUATION
→ Relecture

erreurs de
CONJUGAISON
→ tableau de conjugaison.
→ Bescherelle


erreurs de
. VOCABULAIRE .
→ dictionnaire
→ affiches


erreurs de
GRAMMAIRE
↳ GENRE : féminin/masculin
↳ NOMBRE : singulier/pluriel
→ regarder l'entourage

ANNEXE 4

Lauriane
CM1

Production d'écrit

[...] En s'approchant, elle vit dépasser quelque chose du couvercle

Vicky se demande ~~quelque~~ qui pourais se cachais dèrière le couvercle elle avence et elle avence avence et elle vit deux yeux rouge un crayon rouge sortie de sa poche des chaussure en forme de cayone et elle regardais. Yeleen toujour en train de machai son chuigome et elle croyet que sétait le père Noël mais enfait il mavais pas pas de barbe et ni de chausse rouge mais je croyez dépassé des chaussure violette et un pantalon bleu et je croyais l'avoir déja vu dans ma mémoir est je remonté remonté it et j'ai vu un the - shemte violet a poi rouge et je pensé l'avoire déjas vu quel - que pare et j'ai vu la tête de Céleste dépassé de la paubelle.

Lami
CM1

Production d'écrit : Evaluation

En s'aproch ant, elle vit dépasser quelque chose du couvecle la va lui dit; ouvre le couvercle « qui ète vous dit Vicky ; ouvre le couvercle repete la va « mais qui ete vous ; ouvre la poubele et je te le dirai. Vicky ouvre le couvercle mais avons louvrire elle et apelé por sa copine « Vicky vien voire ! atent cinq minute jérive elle repri louverture du couvecd et elle vi un gnome bonjourre dit le gnome bon bon bon jourre dit Vicky en bigueyont qui ète vous je suis un gnome

ANNEXE 4 suite

mélodie
CM1

Production d'écrit

Evaluation

[...] En s'approchant, elle vit dépasser quelque chose du couvercle. C'était une créature aux yeux bleu qui l'appelais pour quelle l'amène de la poubelle, à ce moment la Vicky se retourne et voie sa copine Helen en statue de sire. Vicky s'éclamas ^ Mais quest tu à fais? à ma copine elle et changer en pierre tu le rans conte. je te détecte min! je ne veux plus jamais te revoir plus jamais tas entendus. plus jamais maintenant tu me laise tranquille. Et elle s'échapas de l'école.

Sherine
C.m.1
Colin.

Lundi 3 avril

Productions d'écrit.

[...] En s'approchant, Vicky vit dépasser qu'elle que chose du couvercle, la voisc l'appellas plus fort Vicky! Vicky s'éubevas la benne mes elle ne vie riont. Puis la voix recomença derrière elle Vicky! elle commença ~~avec~~ ce sentir male puis la voix recomanca Vicky, elle ce retourna d'un coup puis elle vie Richard Il partie en courant d'un air bizare. Puis Vicky commença a baffoler.

ANNEXE 4 suite

Nicolas L.

Lundi 3 avril 2006
Production d'écrit

[...] Vicky s'approchat lentement de la poubelle. Elle vit alor un terible sorcier, le sorcier l'atrapat et l'entrenat dans un autre monde. Vicky éséillat de se libérer m'est le sorcier réussie quand même à la quinaper est l'emmener dans son monde misterieu

Najim

CM2

Evaluation

Production d'écrit

[...] En s'approchant, elle
vit dépasser quelque chose
du couvercle...
Elle s'approchat vert
la poubelle et vut
quelque chose étrange
Vicky approche
est Vicky approche
- Helen suis moit
- il y a quelque chose
d'étrange là bat
a l'on voitre
est Vicky ouvre
le pouchon et voit
un maustre orible.
qui méchant est
- Vickit dit
- allons nous ont
aller Helen
ons ont a la maison.

ANNEXE 4 suite

ORTHOGRAPHE
d'erreurs

Coder et corriger les différents types

Prénom : Laurane

Erreur	Mot corrigé	Outil utilisé	Titre de l'erreur
de	deux		Erreur d'accord avec le nom
sota			erreur de l'attache-ment
rouge	rouges		

ORTHOGRAPHE
d'erreurs

Coder et corriger les différents types

Prénom : Joris

Erreur	Mot corrigé	Outil utilisé	Titre de l'erreur
dé	deux	ma tête	erreur de vocabulaire
rouvri	s'ouvrit	ma tête	erreur de conjugaison (verbe)
rouge	rouges	ma tête	manque d'attention
sota	sauta	ma tête	erreur de vocabulaire
sorti	sortit	ma tête	manque d'attention

ANNEXE 4 suite

ORTHOGRAPHE
d'erreurs

Coder et corriger les différents types

Prénom :

Erreur	Mot corrigé	Outil utilisé	Titre de l'erreur
sorti	sortie	ma tête	la fin du mot
de	deux	ma tête	entre la fin et le début
sourtit	s'ouvrit	la maîtresse	
sota	sauta	la maîtresse	le début du mot
rouge	rouges	la maîtresse	la fin du mot

ORTHOGRAPHE
d'erreurs

Coder et corriger les différents types

Prénom : Matthieu

Erreur	Mot corrigé	Outil utilisé	Titre de l'erreur
de	deux	tête	erreur de vocabulaire
sota	sauta	tête	erreur de vocabulaire
rouge	rouges	tête	Il n'a pas fait l'accord.
sorti	sortit	tête	erreur de temps
s'ouvri	s'ouvrit	tête	erreur de temps

ANNEXE 4 suite

ORTHOGRAPHE
d'erreurs

Coder et corriger les différents types

Prénom : Joana

Erreur	Mot corrigé	Outil utilisé	Titre de l'erreur
de	deusc	mes leçon de Maths	L'erreur des nombres en lettre
rouge	rouges	mes leçon d'ORL	Le pluriel
sota	sauta	tête, cerveaux	Les types d'ecritures
s'ouvri	s'ouvrit	mes leçon d'ORL	erreur Terminaison

ORTHOGRAPHE
d'erreurs

Coder et corriger les différents types

Prénom : Mohamed

Erreur	Mot corrigé	Outil utilisé	Titre de l'erreur
de	deux	tête	-erreur de nombre
sota	sauta	tête	
rouge	rouges	tête	parce qu'il y a 2 yeux
souvrit	souvrit	tête	
ouvrit	ouvrit	tête	Erreur de conjugaison

ANNEXE 4 suite

ORTHOGRAPHE — Coder et corriger les différents types d'erreurs

Prénom : Leroy Lee & Roy

Erreur	Mot corrigé	Outil utilisé	Titre de l'erreur
de	deux	~~stylo~~	préposition
rouge	rouges	Dictionnaire	adjectif
s'ouvri	s'ouvrit		verbe
sota	sauta		

ANNEXE 5

UTILISER LE BESCHERELLE ?

• A quel moment ?

- Quand je veux connaître la conjugaison d'un verbe lors d'une production d'écrit.
- Quand je veux corriger une erreur A

Lors de la correction : la première question que je me pose est
→ ai-je bien accordé le sujet avec le verbe.

• Etre efficace dans ma recherche de la conjugaison du verbe

1- Connaître son infinitif
2- Chercher l'infinitif dans la liste alphabétique (index) à la fin du Bescherelle
3- Cherche la page de la fiche indiquée
4- Dans la fiche, je vois l'ensemble des conjugaisons

→ Colonne de gauche : INDICATIF
Deux sous colonnes avec les temps simples et les temps composés.
→ Colonne de droite : subjonctif, impératif et conditionnel
→ En bas : INFINITIF et Participe

5- Je cherche le temps du verbe et sa terminaison

ANNEXE 6

ETRE CAPABLE DE S'AIDER DU BESCHERELLE
POUR CORRIGER LES ERREURS DE *CONJUGAISON*

- **Prend** ton cartable et **range** tes affaires.
  A B

- Si tu m'**avais téléphoner**, tu **aurai appris** la nouvelle.
  C D

- Ce soir, tu **appèleras** ton ami.
  E

- Demain, le maître **distribuera** les cahiers et nous **copirons** le résumé d'histoire
  F G

- Dans la forêt, la sorcière **fie** soudain son apparition au moment où le bûcheron
  H
  rentrais au marché.
  I

- Tu **as écris** un beau poème.
  J

	Infinitif	Page	Verbe conjugué	temps	mode	correction
A						
B						
…						

ANNEXE 7

LE DICTIONNAIRE EN PRODUCTION D'ECRIT

Recherche de synonymes ou de contraires

- quand on écrit un texte, on peut s'aider du dictionnaire pour trouver un synonyme ou le contraire d'un mot.
- Ils se trouvent à la fin, après le définition, et sont signalés par un signe.

Recherche de la nature ou de la catégorie du mot

- les informations grammaticales sont données juste après le mot. Elles sont en caractère plus petit.
- Elles donnent la catégorie du mot (nom, adjectif, verbe…) et selon la catégorie son genre (masculin ou féminin).

Recherche de la bonne orthographe (Erreur D)

C'est la recherche la plus difficile car un même son peut s'écrire de plusieurs façons.

- on pourra cherche les différentes graphiques du mot
- les classer par ordre alphabétique
- chercher dans le dictionnaire.

RÉSUMÉ

***MOTS – CLÉS** : méthodologie, détectives, coder, corriger, productions d'écrit.*

C'est en partant de « l'échec » des anciennes pratiques de l'orthographe et des difficultés constatées sur le terrain que nous avons orienté nos recherches vers des pratiques nouvelles dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe à l'école.
*Nous nous sommes convaincus de la nécessité de prendre en compte les besoins des élèves et donc de partir de leurs **productions d'écrits**.*
*Nous voulions donner aux élèves une **méthodologie** pour devenir des « **détectives** en herbe » dans la recherche de leurs erreurs d'orthographe. Les élèves sont ainsi amenés dans leur enquête, à relire, **coder** et **corriger** leurs erreurs. Ils peuvent pour se faire, se diriger vers les outils adéquates tels le dictionnaire, le Bescherelle et des fiches – outils construites au fil de l'année par les élèves eux – mêmes.*
Nous pensons également que cette démarche développant l'autonomie permet également d'amener motivation et plaisir chez des élèves qui avaient pu au fil des années perdre l'envie de s'améliorer en orthographe.